









}

ISSN 2810-6903

Avances en Ciencias Sociales, 2024, n.º 5, publicación continua, e11061673
Publicado en HTML, PDF y XML. Para citar utilice este enlace persistente https://nuestramerica.cl/acs:e11061673
Depositado en Zenodo: https://doi.org/10.5281/zenodo.11061673
Derechos de autor 2024: Luis Pincheira Muñoz; Luis Bustos Titus; Alfonso Torres Carrillo
Derechos de publicación: Luis Pincheira Muñoz; Luis Bustos Titus; Alfonso Torres Carrillo
Permisos de publicación no-exclusivos: Ediciones nuestrAmérica desde Abajo
Licencia: CC BY NC SA 4.0
Recibido: 11 de abril de 2024
Aceptado: 12 de abril de 2024
Publicado: 23 de abril de 2024

Trayectoria y desafíos de la Educación Popular en América Latina. Entrevista con Alfonso Torres Carrillo

Trajectory and Challenges of Popular Education in Latin America. Interview with Alfonso Torres Carrillo

Luis Pincheira Muñoz
Doctor en Educación, educador popular
Fundación Red de Educadores para Iberoamérica
Santiago, Chile
pincheira.luis@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1413-1170

Luis Bustos Titus
Magister en Educación, candidato a doctor en Diseño Curricular y Evaluación; educador popular
Universidad de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
lbustostitus@gmail.com

Alfonso Torres Carrillo (entrevistado)
Doctor en Estudios Latinoamericanos
Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)
Universidad Nacional de Colombia
Colombia

Resumen: La entrevista realizada a Alfonso Torres Carrillo aborda la situación actual de la Educación Popular (EP) en América Latina, explorando su estado del arte y las prácticas asociadas. El objetivo fue profundizar en la comprensión de la EP a través de la perspectiva de Torres Carrillo, quien destaca la necesidad de una mayor documentación y sistematización de las prácticas de EP, así como la importancia de su fundamentación epistémica, ética y política. Se discutió la relevancia de adaptar la EP a contextos socioeducativos específicos para fomentar la autogestión y el desarrollo local. Las conclusiones destacan la urgencia de formar educadores bajo una visión crítica que promueva la transformación social y el diálogo de saberes, considerando la diversidad de experiencias en el continente.

Palabras clave: educación popular; sistematización; autogestión; transformación socioeducativa; diálogo de saberes.



Licencia CC BY NC SA 4.0: Atribución-No Comercial-Compartir Igual-Internacional

Esta obra puede ser compartida y utilizada libremente en cualquier medio físico y/o electrónico por parte del público en general sin mediar ningún permiso. La versión de distribución recomendada es la publicada por Avances en Ciencias Sociales (*postprint* en cualquiera de sus formatos), pues es la única versión que la revista garantiza haber sido revisado por pares. Cualquier otro tipo de uso legal que permita la licencia y que implique adaptación o remezcla por alguien que no posea derechos de publicación deberá ser aprobado directamente por quienes poseen los derechos de autor de la obra, esto no aplica a Ediciones nuestrAmérica desde Abajo. Quienes poseen los derechos de publicación podrán hacer cualquier tipo de uso legal del contenido de esta obra incluso cambiando la licencia de uso sin mediar ningún permiso. Queda estrictamente prohibido cualquier tipo de uso comercial de esta edición o de cualquier adaptación o remezcla por parte de terceros, esto no aplica para quienes poseen los derechos de publicación.

Abstract: The interview conducted with Alfonso Torres Carrillo addresses the current situation of popular education (PE) in Latin America, exploring its state of the art and associated practices. The aim was to deepen the understanding of PE through Torres Carrillo's perspective, who emphasizes the need for further documentation and systematization of PE practices, as well as the importance of its epistemic, ethical, and political grounding. The relevance of adapting PE to specific socio-educational contexts to foster self-management and local development was discussed. The conclusions highlight the urgency of educating educators with a critical vision that promotes social transformation and the dialogue of knowledge, considering the diversity of experiences on the continent.

Keywords: popular education; systematization; self-management; socio-educational transformation; dialogue of knowledges.

Introducción

La Educación Popular, se concibe y define en el marco de las prácticas sociales, es decir, para que haya Educación Popular tiene que haber práctica social concreta, la especificidad se juega en la dimensión educativa que tiene toda práctica social. Por lo tanto, se puede afirmar: toda práctica social tiene una dimensión educativa, el desarrollo de esa dimensión hace posible esta educación. De ahí la importancia de vincular esas prácticas con las consideraciones teóricas que surgen desde ellas cuya visibilidad sea cada vez más sistemática en la construcción de nuevos saberes, sentires y pensares desde abajo. En el contexto de hacer dialogar las diversas prácticas relacionadas con la Educación Popular en la actualidad que se vienen promoviendo en nuestro continente con las reflexiones teóricas que surgen en torno a ellas, es que hemos considerado pertinente realizar esta entrevista al destacado académico y educador popular colombiano Alfonso Torres Carrillo.

Acerca de los objetivos planteados por la Educación Popular a nivel latinoamericano a fines de los 80 del siglo pasado, fue lograr una mayor presencia de las organizaciones poblacionales, culturales, laborales en la vida política y social entregando su valioso aporte, para estimular la capacidad de autogestión de los grupos a nivel local.

En la actualidad seguimos considerando lo importante que, desde las prácticas de las organizaciones sociales de base, fortalezcan la dimensión política de estas, entendiendo que lo político surge desde el momento que ellas participen resolviendo problemas locales, individuales, concretos, grupales, lo cual eso lo hace relevante. Si revisamos la historia social popular, se descubre claramente que los sectores populares ejercen poder en espacios pequeños.

Definir la política a partir de las actividades concretas desde lo social, se llega a la conclusión que la construcción de poder se ejerce en los espacios pequeños, antes que ejercerlos en los espacios nacionales. El pueblo debe tener la capacidad —y que aún la tiene— para actuar dentro de los espacios pequeños, desarrollando poder para la transformación. En esos espacios es donde se dan gran parte de las prácticas de la Educación Popular en la actualidad.

Por otra parte, igualmente relevante, es que el quehacer de la Educación Popular en Latinoamérica, a partir de sus acciones, representan una propuesta pedagógica que asume cuestiones centrales como: el rol del educador/a, el papel del conocimiento, la relación del aprendizaje con la acción, el diálogo de saberes y lo que ocurre con los sujetos del hecho educativo.

Las prácticas de la Educación Popular latinoamericana deben asumir la enorme tarea de abrir nuevos espacios; desde la «metodología participativa» ya que ella se constituye en un medio para impulsar el desarrollo personal y la auto-valoración de los participantes para que lleguen a sentirse «protagonistas» del hecho educativo, en un ambiente cuya atmósfera democrática sea más amplia.

Entrevista

Entrevistadores Luis Pincheira (LP) y Luis Bustos (LB): Profesor Alfonso Torres, muchas gracias por aceptar la invitación de contestar este guion escrito enviado a su correo personal y la amabilidad de responder los diversos correos por esta vía durante las semanas del mes de marzo 2024.

La primera pregunta que queremos hacerle es: **Luis Bustos (LB): ¿Cuál es su opinión sobre el estado del arte de la Educación Popular en la actualidad en América Latina?**

Alfonso Torres (AT): Frente a la pregunta ¿Ha hecho alguien un estado del arte sobre la Educación Popular (EP)? Creo que hace falta hacerlo, pero aún más un estado de la práctica, dado que muchas de estas no están documentadas ni sistematizadas, y que buena parte de quienes escriben sobre EP no lo hacen desde las mismas. Yo estoy permanentemente atento a las publicaciones (virtuales y en papel) que circulan sobre la Educación Popular y encuentro que coexisten diferentes oleadas temáticas y de tendencias y de generaciones de Educación Popular, pero no balances exhaustivos al respecto. Yo he intentado hacerlo hace unos años con respecto a lo que acontece al respecto en el siglo XXI, pero considero que se requieren estudios por país y por áreas de acción[1].

Luis Pincheira (LP): ¿Cuál es su visión epistémica, ética y política sobre la Educación Popular?

AT: Para mí la EP es una concepción y una práctica educativa. A la vez, una corriente pedagógica y un movimiento de educadoras y educadores, concepción, porque a partir de las ideas de Paulo Freire y otros autores, se ha configurado un cuerpo de ideas, principios y criterios pedagógicas desde las cuales se llevan a cabo prácticas educativas en diferentes contextos (escolares y no escolares).

Es también una corriente pedagógica en la medida en que dichas ideas, principios y criterios están en devenir permanente, nutrido ahora de varios referentes y en diálogo con otras prácticas y discursos emancipatorios. También es un movimiento educativo en construcción en la medida en que en la mayoría de los países se están configurando redes, se realizan encuentros, se producen materiales y de publican reflexiones, que en algunos casos alcanzan una escala continental, contribuyendo a la formación de una identidad colectiva como educadores populares.

[1] Torres Carrillo, Alfonso. 2021. «Escenarios, prácticas y debates de la Educación Popular en el siglo XXI». *Algarrobo-MEL* 9, n.º 9: 1-27. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/4494

LB. ¿Cómo podemos avanzar y construir desde la Educación Popular hacia una educación que configure espacios territoriales de transformación socioeducativo en Latinoamérica?

AT: En primer lugar, es necesario realizar un mapeo que reconozca en cada país las prácticas, los colectivos, las organizaciones, las redes y los espacios de encuentro y circulación de ideas en torno a la EP. En segundo lugar, reconocer las necesidades de formación, producción de conocimiento y articulación desde y entre estos procesos, así como su vinculación o interacción con otros movimientos sociales y culturales. La transformación de nuestras sociedades no depende de un solo actor o movimiento, pero en todo caso, la educación en clave emancipadora siempre será necesaria.

LP. ¿Por qué es importante en el presente la recuperación del sujeto en su propio contexto socio-histórico cultural en las generaciones jóvenes para construir sociedad en este siglo XXI? Y ¿qué elementos políticos deben operar en su formación como futuros ciudadanos?

AT: A lo largo de la existencia histórica de la EP siempre ha existido esta «necesidad de sujeto»; ya Freire se refirió inicialmente a los «oprimidos», pero en las prácticas concretas realizadas o inspiradas por él, esta categoría abstracta ganó el rostro de campesinos, pobladores populares, trabajadores, mujeres, habitantes de rua y jóvenes, entre otros. En las prácticas anteriores, esta pluralidad de sujetos sigue siendo un desafío a los educadores populares en la medida en que están interpelando permanentemente sus representaciones previas inspiradas en teorías o lectura de autores de otros contextos, las cuales, en la mayoría de los casos no se corresponden con los sujetos concretos con quienes trabajamos.

Así mismo, es necesario que las y los educadores populares nos reconozcamos como sujetos y que aprendamos, como ya lo anunció Freire en *Pedagogía del oprimido* que es en la praxis y el diálogo, en la acción y en la interacción subjetiva que vamos transformando el mundo a la vez que nos transformamos como sujetos.

LB. ¿Dónde estamos situados como sujeto/a histórico para construir sentidos y significados decoloniales para una transformación social en Latinoamérica?

AT: En el actual contexto histórico latinoamericano y del Sur global, crece la conciencia de la existencia de múltiples formas de dominación y opresión; a la capitalista —que se afianza y asume nuevas formas— se suma la dominación patriarcal —visibilizada principal pero no exclusivamente por los movimientos feministas—, y la colonial —reconocida tanto desde el mundo intelectual como desde diferentes luchas sociales, principalmente la de los pueblos ancestrales—. Así mismo, en el futuro se ampliará este espectro de formas y sistemas de dominación que permanente desafían a quienes nos asumimos desde visiones, opciones y proyectos emancipadores.

El reconocimiento de la colonialidad como forma de dominación que permea las relaciones de poder, la producción y circulación de conocimiento y en otras prácticas culturales como la

educación, ya había sido vislumbrada por los pioneros del pensamiento crítico latinoamericano a través del concepto de colonialismo, tales como Fals Borda («colonialismo intelectual») y González Casanova («colonialismo interno»), retomado por autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano y otros pensadores desde la diada colonialidad/modernidad y convertido en herramienta de lucha desde muchas prácticas sociales, culturales, estéticas, educativas.

En el campo de la EP son necesarios un balance y un debate al respecto, dado que muchas de sus prácticas se han llevado a cabo en contextos interculturales y donde las diferencias culturales están atravesadas por relaciones coloniales; en muchos casos se generaron reflexiones acerca de las implicaciones pedagógicas de esta multi – pluri – inter y trans culturalidad, que merecen visibilizarse; así mismo, el diálogo fecundo con personas y colectivos que se sitúan explícitamente desde posiciones decoloniales sería muy fructífero.

LP. ¿De qué manera se debe abordar en la formación de los futuros educadores populares? ¿Quién se hace cargo?

AT: La formación ha sido una demanda permanente dentro de las prácticas y movimientos de Educación Popular. Se reclama formación política-pedagógica, así como en metodologías, didácticas y técnicas de Educación Popular. Creo que las estrategias más certeras de formación han sido las que trascienden los eventos puntuales (una charla, un taller) y generan espacios-procesos más permanentes como los cursos y Escuelas; así mismo, cuando asumen metodologías coherentes con sus principios y criterios, tales como partir del reconocimiento y reflexión sobre lo que ya se hace, el conocimiento *in situ* de otras prácticas educativas más consolidadas, y la investigación-acción en torno a temas de interés común.

También hay que atreverse a echar manos de las herramientas tecnológicas como el internet y otros medios electrónicos. Recientemente, organizamos varias generaciones de educadores populares, una Escuela virtual de Educación Popular, pensada inicialmente para unas sesenta personas, pero en la que se inscribieron ciento setenta y que —con las limitaciones propias del primer intento— fue evaluada positivamente.

LB. ¿Cuáles son los caminos que permiten el diálogo entre las prácticas de Educación Popular y las iniciativas que surgen desde las propuestas de la llamada Pedagogía Crítica?

AT: La Educación Popular y la Pedagogía Crítica, como corrientes pedagógicas tiene un referente de origen común, Paulo Freire, y unos caminos diferentes (unas veces confluyentes) dados los contextos donde se han desarrollado. Así como la EP Latinoamericana echó raíces de mano de los movimientos populares, el marxismo y otras prácticas alternativas (teología de la liberación, comunicación popular, teatro y estéticas del oprimido, etc.), la Pedagogía Crítica norteamericana ha sido desarrollada por investigadores y profesores universitarios, en diálogo con maestros de la educación formal y de referentes conceptuales como el marxismo, posestructuralismo y los estudios culturales.

En el ámbito universitario latinoamericano, mientras la Educación Popular ha sido vista con desconfianza, cuando no con desprecio o temor por sus orígenes y vínculos con el mundo popular y sus luchas, la Pedagogía Crítica ha sido acogida entusiastamente porque llego a través de autores norteamericanos y ediciones europeas, o a través de pedagogos españoles que los divulgaron y recrearon.

En esta «recepción colonial» no hay responsabilidad de los pedagogos críticos. Incluso, en varias ocasiones Peter McLaren ha insistido en las confluencias entre Educación Popular y Pedagogía Crítica; otros autores como Apple y Giroux reconocen su deuda intelectual y colaboración con Paulo Freire. Creo que en cada país debe hacerse ese balance para no concluir generalidades. En Colombia hay investigadores como Piedad Ortega que han planteado que la Pedagogía Crítica en este país está representada por los educadores populares. En todo caso, en una perspectiva amplia, esta apertura a la confluencia es la más sensata y correspondiente a sus sentidos y contenidos.

Creo que en cada país debe hacerse ese balance de esta recepción de las pedagogías críticas y sus vínculos con la tradición de la Educación Popular latinoamericana. para no concluir generalidades. En el caso brasileño, es evidente una presencia de las ideas pedagógicas de Paulo Freire en algunos ámbitos de la educación y en algunos campos de investigación educativa y pedagógica como la educación de personas jóvenes y adultas, en la educación social, en la enseñanza de algunas áreas curriculares e incluso en la educación infantil; ello no significa que sea la influencia o corriente hegemónica en la educación brasilera o en la investigación pedagógica.

LP. Uno de los paradigmas de intervención social —el de la integración— sitúa a la Escuela como una institución ícono de ella y a las prácticas de Educación Popular como parte del paradigma del conflicto social, en la práctica ¿cómo se relacionan ambas miradas?

AT: Es evidente que el paradigma desde el cual nos situamos tanto en investigación como en intervención genera lecturas y acciones diferentes. El de integración, heredero de la tradición estructural funcionalista supone la sociedad como un orden armónico donde cada una de las instituciones sociales cumple una función integradora y garantizadora de la continuidad de ese orden social; para esa perspectiva ese sería el papel de la Escuela y cualquier práctica en otro sentido es un «ruido» o patología que debe ser suprimida.

Desde otras perspectivas, como la tradición marxista, las sociedades están atravesadas por múltiples conflictos; estos son constitutivos de la vida social y deben reconocerse y encausarse (de diferentes modos, según diferentes posiciones). En mi caso, como educador popular heredero del pensamiento freiriano y de los aportes de las teorías críticas, parto de reconocer la conflictividad social no como una patología, sino como una expresión de los diferentes sistemas de dominación, prácticas resistencia y emergencia social presente en todas las sociedades.

En tal sentido, la educación (escolar, no escolar) está atravesada por esos conflictos; por ejemplo, al servicio de cuales intereses se organiza. Es evidente como los sistemas educacionales y políticas educativas en nuestros países, en particular en estos tiempos neoliberales, se estructuran al servicio de los intereses de la acumulación capitalista, bajo los discursos de competitividad en el mundo global. También, en el contexto de sociedades capitalistas, han surgido propuestas educativas que movilizan otros sentidos y prácticas por colocarse al servicio de intereses emancipadores, no coloniales, antipatriarcales, liberadores.

La Educación Popular es una de ellas y no está necesariamente orientada a prácticas no escolares; han existido y existen en nuestro continente muchas experiencias educativas populares llevadas a cabo en contextos escolares, tanto formales como informales. En países como Argentina, México y Colombia hay valiosas experiencias en ese sentido agenciadas por sectores críticos del sindicalismo profesoral. En Argentina y Chile se desarrollan propuestas escolares en educación primaria y secundaria que se asumen como educación pública, popular y comunitaria.

LB: ¿Qué relaciones podría establecer entre la Didáctica Crítica y las propuestas metodológicas participativas de la Educación Popular?

AT: Aunque en Colombia no ha tenido presencia el movimiento de didáctica crítica como si lo ha hecho en otros países como México y Brasil, por mis vínculos con dichas naciones, puedo asegurar que —reconociendo que no son homogéneos a su interior— encuentro algunas confluencias y diferencias entre ambos enfoques.

Ambos emergen como propuestas pedagógicas en las décadas de 1970 y 1980 en un contexto de ascenso de las luchas sociales y del magisterio, así como de recepción del marxismo. Así la Educación Popular tenga una influencia mayor del pensamiento freiriano y se desenvolvió con más intensidad en el contexto de los movimientos y organizaciones populares, y la didáctica crítica asumió con mayor fuerza la dialéctica materialista y se desarrolló en ámbitos escolares, comparten algunos rasgos y criterios como: su contextualismo («partir de la realidad»), la búsqueda de articulación entre práctica y teoría, el reconocimiento de los saberes y modos de conocimiento de los educandos, la formación de pensamiento crítico y su orientación emancipadora.

Ya al interior de cada movimiento se han configurado una amplia variedad de técnicas y didácticas, cuyo análisis excede esta entrevista. Por ahora, solo basta señalar que en Educación Popular no solo se utilizan técnicas y metodologías participativas, sino también otras basadas en el diálogo de saberes, en la construcción colectiva del conocimiento, en la interacción con el contexto, con las corporalidades y la expresión estética; cada una, de ellas aportando múltiples estrategias y técnicas de trabajo.

LP. Si las prácticas de la Educación Popular son parte de las propuestas que surgen desde los Movimientos Sociales, ¿de qué manera la Escuela puede acompañar esas experiencias?

AT: Como se ha señalado, si bien es cierto que la EP ha tenido sus desarrollos más visibles en el campo de los movimientos sociales, también es cierto que existen propuestas educativas escolares en contextos escolares. Además, en ambos casos hay un vaivén entre el movimiento y la Escuela. En el primer caso, movimientos como el de los campesinos sin tierra (MST) en Brasil y el indígena en Colombia, la ocupación de tierras y la recuperación territorios también implica una «ocupación de la Escuela» y una recuperación de la cultura y la educación propias; así, las llamadas educación *do campo* y educación propia, respectivamente, tienen un pie en el movimiento y otro en la Escuela.

En las experiencias escolares orientadas desde la Educación Popular como los bachilleratos populares en Argentina y las Escuelas comunitarias en México, se busca acercar las dinámicas escolares a los procesos sociales y políticos presentes en el contexto, de diferentes modos y no solo como contenido curricular. Por ejemplo, se incorporan como dispositivos pedagógicos, las asambleas periódicas, la participación en movilizaciones y la reflexión permanente sobre los contextos.

LB. En los diferentes territorios en los cuales existen prácticas de Educación Popular se va dando un diálogo de saberes, ¿por qué hasta el día de hoy la Escuela no tiene esa misma fluidez dialógica?

AT: En ambos casos no ha sido tan fácil, pero existen experiencias interesantes. En la Educación Popular, este principio ha estado presente desde la década de los 80 y es reiteradamente invocado; sin embargo, no se ha profundizado la cuestión misma de cómo se producen y dialogan los diferentes saberes y culturas en os escenarios educativos, así existan valiosas experiencias donde se intenta llevarlo a cabo.

En las Escuelas sigue predominando el trasmisionismo y los métodos expositivos, dada el arraigado supuesto de que los estudiantes llegan a la Escuela no sabiendo y allí deben aprender cosas que los maestros saben. Sin embargo, en el contexto de algunos proyectos pedagógicos e investigativos alternativos se han llevado a cabo experiencias significativas como la de una profesora en una Escuela en el centro de Bogotá donde asisten estudiantes migrantes de varias regiones del país y de países vecinos, tomar esta riqueza de trayectorias y experiencias de las familias para bordar los contenidos de las áreas de lenguaje, sociales y ciencias naturales.

A mi juicio, la menor o mayor posibilidad de implementación de perspectivas, estrategias y metodologías provenientes de la Educación Popular y de otras corrientes pedagógicas emancipadoras, pasa por la voluntad de los equipos de profesores y en el mejor de los casos, de sus directivas; ello no se logra necesariamente por una imposición normativa «desde arriba», aunque en algunos casos puede propiciarlo, sino con la generación de espacios de construcción conjunta de iniciativas transformadoras de la Escuela, con una formación y autoformación permanente y con un sistema de estímulos que «anime» a los profesores a participar con convicción y en entusiasmo en la construcción de una educación escolar que traiga la mayor felicidad posible a educandos, educadores y comunidades.

LP. ¿Qué rol ha jugado las prácticas de Educación Popular latinoamericanas los instrumentos educativos situados en la perspectiva de las metodologías participativas que entre otros grupos elaboró el CIDE en Chile en la década de los 80 y 90?

AT: En realidad, desde la década de 1970, dentro de muchas prácticas de Educación Popular se acogieron y reelaboraron un conjunto de dinámicas grupales y técnicas interactivas bajo el nombre de «técnicas participativas» que buscaban dar herramientas a los educadores para su trabajo con grupos y comunidades. En efecto, permitían cambiar las estrategias didácticas más tradicionales como la exposición por otras más «animadas», divertidas y que posibilitaban la integración y el abordaje ágil de algunos temas.

También evitaban la necesaria reflexión pedagógica acerca de cómo materializar los principios generales de la Educación Popular como el diálogo, el partir de la realidad y del conocimiento de los sujetos educativos y la teorización de la práctica. Y como fue la práctica más generalizada en propuestas que se asumían de Educación Popular se creó el estereotipo de que ya era Educación Popular utilizar esas técnicas. Más aún, algunos consideraron que esa era la Educación Popular y peor aún, ésta fue vista solo como una «metodología» y no una concepción o perspectiva pedagógica con unos fundamentos y alcances más amplios.

Durante el llamado periodo de «refundamentación» promovido al interior del CEAAL durante la última década del siglo pasado, se pretendió esta mirada instrumental de lo metodológico en la Educación Popular y se invitó a rescatar su sentido pedagógico, tal como Freire procuró (varios de sus libros se llaman Pedagogía de…). Ello implicaba asumir los sentidos, los fines, las bases políticas, gnoseológicas y epistemológicas de la Educación Popular, su diálogo con las pedagogías progresistas del siglo XX y la autoinvestigación de las propias prácticas. Ese desafío aún está vigente, dado que el activismo que predomina en muchas prácticas de Educación Popular lleva a que se tomen estas vías menos exigentes de acción y reflexión educativa.

LB. A su juicio, ¿qué corrientes pedagógicas o educadores/as facilitan el diálogo entre las prácticas innovadoras de la Escuela y las que ha llevado a cabo la Educación Popular?

AT: Al comienzo de la entrevista señalaba la necesidad de reconocer y caracterizar qué se está haciendo como Educación Popular en cada uno de los países de nuestro continente (estado de la práctica), así como de hacer un balance de la producción investigativa y reflexiva sobre la misma (estado del arte). Eso también debe llevarse a cabo en el campo de la educación escolar.

En lo que llevamos del siglo XXI lo más visible ha sido la implementación de políticas educativas y reformas curriculares que son regresivas a lo que se había construido a lo largo del siglo XX; no solo por su abierto carácter neoliberal que reduce la educación a un servicio, a la institución escolar a una empresa, la gestión escolar o gerencial y los estudiantes a clientes y a los profesores a recurso humano; sino porque busca homogenizar y reducir a los mínimos básicos los contenidos escolares y parametrizar su didáctica, desconociendo la autonomía de instituciones y profesores.

Es por ello que es urgente reconocer y caracterizar los cambios que se están llevando a cabo en las Escuelas, para no reducir la mirada solo a las «innovaciones» que las propias políticas educativas promueven en la medida que no alteren ni desestructuren el proyecto escolar neoliberal impuesto. Es común en nuestros países ver a los ministerios y secretarías invitar a visibilizar innovaciones didácticas y de «transformación educativa» que resalten la adecuación de las Escuelas a las transformaciones tecnológicas y a los desarrollos de la psicología del aprendizaje.

Lo que debe hacerse, desde una perspectiva crítica es promover y reconocer iniciativas educativas transformadoras que desestructuren parcial o totalmente los dispositivos naturalizados de la educación tradicional y de la actual mercantilización escolar. Iniciativas que vinculen a la Escuela con sus contextos comunitarios, sociales y culturales, que permitan nuevos abordajes de contenidos desde las realidades y necesidades de los estudiantes y de la construcción de otros modos de pensar y de ser en el mundo, didácticas que potencien el diálogo, la participación y la construcción y recreación colectiva de conocimiento, que fomenten la imaginación y la creatividad para diseñar otros mundos posibles y realizables. Seguramente, muchas de estas transformaciones implicarán la incorporación de nuevas tecnologías y de desarrollos científicos y culturales.

LP: Desde la mirada de sus diversas experiencias llevadas a cabo en Latinoamérica, ¿cuáles serían los puntos de convergencia y divergencia de las prácticas de Educación Popular promovidas desde el Estado con las llevadas a cabo desde los movimientos sociales o desde las iniciativas comunitarias?

AT: En el tiempo presente (marzo de 2024) no hay gobierno latinoamericano que promueva prácticas de Educación Popular en el Sistema Escolar. Hasta donde conozco, los gobiernos explícitamente progresistas (México, Colombia, Brasil, Chile) han centrado su esfuerzo —con diferente intensidad— en revertir algunas de las políticas neoliberales impuestas por gobiernos anteriores (como las reformas curriculares) o a restablecer el sistema público escolar desmantelado por gobiernos neoliberales.

Brasil tiene una larga experiencia en impulsar la Educación Popular en el desarrollo de políticas públicas; en particular en el campo de la salud, resultado a su vez de un consolidado movimiento de educadores populares en salud. También en ese país ha habido valiosas experiencias de incorporar la Educación Popular en la educación formal como fue el caso del mismo Paulo Freire como secretario municipal de educación en São Paulo (1989 – 1991) y de las secretarías municipales de Porto Alegre durante la última década del siglo XX, en las cuales, si bien no se asumió explícitamente esta perspectiva, la presencia de ideas freirianas es evidente.

En estos últimos casos, hubo esfuerzos por vincular más estrechamente los contenidos escolares con el contexto social, orientar el currículo hacia la formación democrática y ciudadana, ampliar la participación de la comunidad escolar, incentivar la formación de los profesores y mejorar sus condiciones laborales.

La incorporación de la Educación Popular en las iniciativas y propuestas educativas dentro de los movimientos y organizaciones sociales ha sido amplia y diversa; en un estudio que realizamos hace una década con 5 organizaciones de movimientos sociales significativos (ver libros al respecto publicados por la editorial Biblos en Argentina y Caminos en Cuba), nos permitió reconocer algunos rasgos comunes como:

- Su organicidad con respecto a los propósitos y necesidades del movimiento.
- Sus fines orientados a fortalecer el protagonismo de los sectores populares y sus capacidades transformadoras;
- Su creatividad en la construcción de unos referentes pedagógicos propios;
- La construcción participativa de los currículos
- El uso de metodologías y didácticas que reconocen y ponen en diálogo los saberes de los sujetos educativos con otros provenientes de otros sistemas de conocimiento (científico, técnico, ancestral, movimientos).
- Ponen en práctica los criterios metodológicos acumulados desde la Educación Popular como su estrecha relación con el contexto local, la construcción colaborativa de conocimientos, la búsqueda de combinación entre práctica y teoría, etc.

En fin, la respuesta a su pregunta requeriría de nuevas investigaciones con ese objeto, al igual que varias de las preguntas de este cuestionario. ¡Gracias!

LP y LB: Estimado Alfonso, en primer lugar, queremos agradecer esta entrevista por su valiosa colaboración en la entrega de sus conocimientos teóricos y prácticos desde su visón actual situación sobre la EP en Latinoamérica, el cual creemos que servirá para realizar nuevas reformulaciones sobre estrategias en su implementación en la multiplicidad de contextos situados en nuestro continente.

Biodata

Alfonso Torres Carrillo: Doctor en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 2006. Curso postdoctoral «Historicidad y desafíos de la investigación social en América Latina». IPECAL, 2007. Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1989. Licenciado en Ciencias en Sociales, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá, Colombia, 1983. Experiencia profesional UPN, Departamento de Ciencias Sociales, docente: 1985 - 2023. Coordinador especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación social 2001 - 2006. Director del Departamento de Ciencias Sociales (2007 - 2008). Docente investigador doctorado en Educación, línea educación, cultura y sujeto, 2006 – actualidad. Director maestría en Estudios Sociales (2008 - 2011) Decano de la Facultad de Humanidades (2013 y 2014 - 2016) Coordinador Grupo Sujetos y Nuevas

Narrativas en investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales (2000 –2014). Consultor del Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE. México, 1998 y 1999, UNESCO. México 2004; Quito, 2008 y 2009. Consultor del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL (1997 – actual) Secretaría del Convenio Andrés Bello. Área de Educación (2006 – 2008).

Luis Pincheira Muñoz: Doctor en Educación, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile. Magister en Educación, mención Escuela y Comunidad, Universidad Arcis. Profesor de Educación Diferencial Mención Audición y Lenguaje, Universidad Austral de Chile. Investigador asociado del Centro Latinoamericano de Epistemología en Educación filial Cespe - Chile, coordinador de la línea de Perspectivas Decoloniales otros saberes, sentires y pensares en el ABA YALA y miembro titular de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica. Educador Popular (CIDE). Participación congresos, seminarios y conversatorios *online* en Chile, Latinoamérica y España. Premio obtenido. Diploma Reconocimiento de ELAP: Escuela Latinoamérica de Post grado y Políticas Universidad Arcis. Publicaciones de artículos académicos en revistas académicas indexadas en Chile, España, Cuba, Brasil, además de publicación de libros, capítulos de libros y compilador de libros. Académico en universidades estatales y privadas en Santiago y diversas regiones de Chile, realizando docencia y dirección de tesis en pre grado y post grado.

Luis Bustos Titus: Magister en Educación de la UMCE. Doctor (c) en Diseño Curricular y Evaluación de la Universidad de Valladolid. Profesor de Estado de la Universidad Técnica del Estado. Asesor metodológico de diversas organizaciones comunitarias y sindicales. Docente de las Universidades: Arcis, Los Lagos, Valparaíso, U. del Mar e Instituto Carlos Casanueva. Integrante durante 10 años del Programa de Educación Popular del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Miembro fundador de la Escuela de Capacitación de Animadores Populares (ECAP), del Centro Abierto de Educación Popular (CADEP) de Curanilahue, del Taller de Acción Educativa (TAE) y del Colectivo Paulo Freire-Chile. Facilitador de talleres de Educación Popular en diversas regiones de Chile, así como en Rosario (Argentina), Montevideo (Uruguay), Cochabamba (Bolivia), Asunción (Paraguay) y Valencia (España). Autor de los libros «Curanilahue ¿un vado pedregoso? Publicado por el CIDE, 1987. "Distinciones para un aprendizaje significativo», publicado por la Universidad Arcis (2001), «Problemas y Enfoques de la Investigación», escrito junto a Carlos Acevedo, publicado por la Universidad Arcis (2001). «Escuela y Comunidad I», escrito en conjunto con Susana Asensio, publicado en Universidad Arcis 2002). «Escuela y Comunidad II». Publicado por la Universidad Arcis (2002). «Somos andando», junto al Colectivo Paulo Freire-Chile. Editorial Quimantú (2012).